

Investigação sobre o perfil profissional do professor de sala de recursos multifuncionais do município de Niterói-RJ

Investigation on the professional profile of the teacher of the multifunctional resources room in the district of Niterói-RJ

Investigación sobre el perfil profesional del docente de sala de recursos multifuncionales en el municipio de Niterói-RJ

Recebido: 02/09/2022 | Revisado: 15/09/2022 | Aceitado: 16/09/2022 | Publicado: 22/09/2022

Paola Martins Bagueira Pinto Bandeira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3505-3850>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: paola.bandeira15@gmail.com

Suzete Araujo Oliveira Gomes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7130-8254>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: suzetearaujo@id.uff.br

Resumo

O Atendimento Educacional Especial (AEE) é objeto de estudo de muitos pesquisadores, cujo propósito é investigar como ocorrem as intervenções junto aos alunos público-alvo da Educação Especial. Este trabalho teve como objetivo conhecer o perfil dos profissionais responsáveis pelo AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) de escolas de dois polos da Rede Municipal de Educação de Niterói, município do estado do Rio de Janeiro. O levantamento e a análise dos dados, deu-se por meio do método misto quanti-qualitativo. A coleta de dados para traçar o perfil do profissional foi feita por meio de questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados das entrevistas possibilitaram uma visão concreta do atual cenário dos professores das SRMs das escolas pesquisadas, bem como sobre o conhecimento das práticas, intervenções, recursos e materiais de Tecnologia Assistiva aplicadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) essenciais para o processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva.

Palavras-chave: Sala de recursos multifuncionais; Atendimento educacional especializado; Tecnologia assistiva; Formação de professores.

Abstract

The Special Educational Service (SES) is the object of study of many researchers, whose purpose is to investigate how interventions occur with the target audience of Special Education students. This study aimed to know the professionals profiles that is responsible for SES in the Multifunctional Resource Room (MRR) of schools in two poles of the Municipal Education Network in Niterói, a municipality in the state of Rio de Janeiro. Analysis and data collection was carried out using the quantitative-qualitative mixed method. Data collection to outline the professional's profile was carried out through a questionnaire and semi-structured interview. The results of the interviews allowed a concrete view of the current scenario of MRR teachers of the schools surveyed, as well as the knowledge of the practices, interventions, resources and materials of Assistive Technology applied to Specialized Educational Service (SES), considered as essential for the teaching-learning process in inclusive education.

Keywords: Multifunctional resource room; Specialized educational assistance; Assistive technology; Teacher training.

Resumen

El Servicio de Educación Especial (AEE) es objeto de estudio de muchos investigadores, cuyo propósito es indagar cómo se producen las intervenciones con el público objetivo de los estudiantes de Educación Especial. Este estudio tuvo como objetivo conocer el perfil de los profesionales responsables de AEE en las Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) de las escuelas en dos polos de la Red Municipal de Educación en Niterói, municipio del estado de Río de Janeiro. La recolección y análisis de datos se realizó mediante el método mixto cuantitativo-qualitativo. La recolección de datos para perfilar el perfil del profesional se realizó a través de cuestionario y entrevista semiestruturada. Los resultados de las entrevistas permitieron una visión concreta del escenario actual de los docentes de los SRM de las escuelas encuestadas, así como el conocimiento de las prácticas, intervenciones,

recursos y materiales de Tecnología Asistiva aplicada en el Servicio Educativo Especializado (AEE) esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación inclusiva.

Palabras clave: Sala de recursos multifuncionales; Asistencia educativa especializada; Tecnología asistiva; Formación docente.

1. Introdução

A Educação Especial Inclusiva é uma área do conhecimento cujo objetivo principal é buscar novas estratégias, que melhor atendam ao seu público alvo. Sob esse viés, o Atendimento Especializado Educacional (AEE) é o seu suporte.

Fazendo um breve histórico do AEE podemos verificar que a primeira definição, surgiu por meio da Portaria Interministerial nº 69 de 28 de agosto de 1986 (Brasil, 1986), como sinônimo de tipos de escolarização, tais como: classe comum, classe comum com apoio de professor itinerante, classe comum com apoio de sala de recursos, classe especial, escola especial, centro de educação precoce. Definições surgidas antes mesmo da promulgação da Constituição Federativa Brasileira em 1988. Depois deste período, a abordagem teórica foi constituída por meio de pesquisa em documentos legais que implementaram e ampararam o AEE, a fim de pontuar suas principais características e formas de funcionamento; e nas pesquisas de Garcia (2008); Barreto (2008); Alves (2006); Mendes (2013) e Carvalho (2014) que apresentam investigações e propostas de estudo nesta área.

Carvalho (2014) define como trajetórias, a linha do tempo do conceito de AEE, pois no seu ponto de vista, a Constituição Brasileira trouxe uma concepção extraordinária e avançada para o contexto social e histórico daquela época, estabelecendo que o AEE seja realizado, preferencialmente em classes regulares. Ainda segundo a autora, é um dever do Estado oferecer o AEE, ou seja, um acompanhamento diferenciado; reconhecendo deste modo a perspectiva inclusiva: o direito à igualdade e o reconhecimento da diversidade. Essa é uma posição política avançada, pois prevê a equidade de condições à educação.

Ainda se fazendo uma análise crítica e reflexiva da trajetória do AEE no Brasil, no ano de 2001, a resolução CNE/CEB datada em 02/11/2001, previu serviços de apoio especializado nas salas de aula comuns, regulares. Paradoxalmente, em 2009, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, definindo que este atendimento educacional especializado seja realizado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado também em centros de AEE públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniadas à Secretaria de Educação.

Alves (2006), define a sala de recursos multifuncionais (SRM) como: “[...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais”. Neste contexto, as SRMs foram criadas pela necessidade de apoio ao aluno que possuía alguma deficiência ou necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes e que participava do processo de inclusão escolar. Este atendimento, à princípio era destinado somente aos alunos que frequentavam as séries iniciais do ensino fundamental; e, atualmente, foi estendido para todos os anos do ensino fundamental (Barreto, 2008).

Quanto ao AEE, Garcia (2008, p. 18) explica que: “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes”. Com o respeito à diversidade, o objetivo do trabalho educacional deve ser o de permitir acesso à educação a todas as crianças, jovens e/ou adultos.

Por este motivo, torna-se imprescindível que o professor organize estratégias que atendam a especificidade dos alunos que serão atendidos. Para tanto, é necessário que este profissional tenha conhecimentos acerca de:

[...] Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (Alves, 2006, p. 17).

Arelado ao contexto da atuação do professor de SRMs e o uso da Tecnologia Assistiva (TA) na educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais tem se mostrado um precioso recurso de apoio e suporte ao processo ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino na Educação Básica, representando uma ferramenta pedagógica indispensável ao percurso acadêmico de alunos com deficiências (deficientes visuais, deficientes auditivos, deficientes físicos, com limitações motoras, dentre outras).

Tecnologia assistiva e inclusão escolar

O termo Assistive Technology, traduzido em Português como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como elemento jurídico inserido na legislação norte-americana conhecida como Public Law 100-407 e foi renovado em 1998 como Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432). Compõe, com outras leis, o ADA - American with Disabilities Act, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam (Sartoreto & Bersch, 2018).

No Brasil, o Artigo 61 do Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004 atribui o termo “Ajudas Técnicas” englobando produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptadas ou especialmente projetadas para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal total ou assistida.

Na realidade brasileira, o termo Tecnologia Assistiva é mais recente, data 2007 quando foi aprovado seu conceito pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), como:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

O CAT está subordinado à Subsecretaria Nacional de Promoção do Direitos da Pessoa com Deficiência da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. O CAT é formado por especialistas, representantes das diferentes áreas do governo e pela sociedade civil representada pelo Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (CONADE).

Tecnologia Assistiva (TA) pode ser entendido como um arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão (Bersch & Pelosi, 2006). A inserção da TA no cotidiano escolar, requer um olhar atento à especificidade de cada aluno com deficiência, bem como uma avaliação crítica e criativa do recurso mais adequado às suas necessidades (Mantoan, 2005).

Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva, como área de conhecimento interdisciplinar essencial na inclusão de alunos com deficiência em classes regulares de ensino, deve ser utilizada em prol da acessibilidade, corroborando para o desenvolvimento e ampliação de suas habilidades (Galvão Filho, 2012) Os recursos e soluções de Tecnologia Assistiva, como mediadores instrumentais, devem acima de tudo, neutralizar as barreiras conseqüentes da deficiência e, ao mesmo tempo, oportunizar ambientes férteis de aprendizagem significativa, de desenvolvimento, de estímulos e interações sociais para esses sujeitos (Giroto et al., 2012).

Desta forma, evidencia-se que a utilização da Tecnologia Assistiva vai muito além dos recursos disponíveis. Faz-se necessário um olhar mais minucioso do cotidiano do aluno com deficiência, levando em consideração suas especificidades e

necessidades, bem como observação do ambiente e das práticas pedagógicas da escola (Cortelazzo, 2012).

Diante disso, realizamos uma pesquisa em escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói, localizadas respectivamente nos pólos 6 e 7, propondo uma reflexão sobre o perfil dos profissionais responsáveis pelo AEE nas SRMs. A opção por dois pólos diferentes, ocorreu para que a pesquisa demonstrasse o AEE e os recursos de TA disponíveis nas SRMs das escolas que pertencem à contextos diversos e realidades distintas. Além disso, foi realizada uma investigação sobre a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva e os seus resultados no processo ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial inclusiva que são atendidos nas SRMs destas escolas.

2. Metodologia

A fim de identificar o quantitativo de alunos atendidos nas Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) e realizar um levantamento dos recursos materiais disponíveis de Tecnologia Assistiva (TA) desenvolvemos a pesquisa de acordo com as seguintes metodologias:

Procedimentos éticos

Em relação às questões éticas, este trabalho foi resultado de um projeto de pesquisa intitulado: Tecnologia Assistiva: relevante mediadora no trabalho pedagógico de alunos com deficiência, foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF), cadastrado na Plataforma Brasil sob o CAEE: 06214618400005243. Antes de iniciar a pesquisa, respeitando os aspectos éticos, os professores que concordaram em participar da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) para que conhecessem os detalhes da atividade proposta e dessem o consentimento a partir da assinatura.

Local da pesquisa

Escolas localizadas nos Polos 6 e 7 da Rede Municipal de Educação de Niterói, abrangendo os seguintes bairros: pólo 6: Icaraí, Santa Rosa, São Francisco e Jurujuba; pólo 7: Itaipu, Piratininga, Pendotiba, Rio do Ouro e Várzea das Moças:

Escolas do pólo 6:

E. M. Julia Cortines; E. M. Prof^a Lúcia M^a da Silveira Rocha; E. M. Prof^a M^a Ângela Moreira Pinto; E. M. Padre Leonel Franca; E. M. Prof^o Paulo de Almeida Campos; E. M. Prof^a Elvira Lúcia Esteves de Vasconcelos; E. M. Helena Antipoff.

Escolas do pólo 7:

E. M. Heloneida Studart; E.M. Professor Dario de Souza Castello; E. M. Eulália da Silveira Bragança; E. M. Francisco Portugal Neves; E. M. Maralegre; E. M. Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis.

Participantes da pesquisa

Dezoito (18) professores responsáveis pelas SRMs de treze (13) escolas localizadas nos pólos 6 e 7 da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Metodologia e Instrumento de coleta de dados

Neste trabalho utilizamos métodos quantitativos e qualitativos (Yin, 2015). Para analisar os dados quantitativos foi

utilizada a análise estatística descritiva (Fonseca, 2002). Em relação ao método qualitativo, o presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo descritiva (Minayo, 2001; Gil, 2002), uma vez que observamos e avaliamos o comportamento, as falas e experiências dos profissionais que atuam nas SRMs das escolas pesquisadas. Os dados qualitativos foram analisados com o aporte teórico dos seguintes autores: Goldenberg (2004), Koche (2011), Ludke & Andre (2013) e Pereira et al., (2018).

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas e questionário com perguntas abertas abordando os seguintes aspectos: a idade dos profissionais que atuam nas SRMs; o nível de escolaridade e a formação desses profissionais das SRMs; o tempo de trabalho dos profissionais que atuam nas SRMs; o quantitativo de alunos atendidos nas SRMs; o tipo de deficiência dos respectivos alunos; o conhecimento dos profissionais acerca de TA e sua aplicação no AEE. Todas as respostas foram analisadas, sendo então pautada na interpretação por parte do observador, neste caso o professor-pesquisador, o qual analisa o fenômeno em estudo sem intervenção dos dados (McMillan & Shumacher, 1997; Pereira et al., 2018).

3. Resultados e Discussão

O Atendimento Educacional Especial (AEE) é objeto de estudo de muitos pesquisadores, cujo propósito é investigar como ocorrem as intervenções junto aos alunos público-alvo da Educação Especial. Neste contexto, o perfil dos professores que realizam o AEE e os recursos utilizados nos respectivos atendimentos torna-se extremamente relevante.

Nunes & Schirmer (2017) realizaram uma pesquisa com os profissionais das SRMs de escolas municipais do Rio de Janeiro. Na concepção das autoras, o professor é o principal interlocutor deste processo. Desta forma, para garantir o AEE realizado na SRM, faz-se necessário que o mesmo tenha conhecimento sobre Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Esse conhecimento exige que, em sua formação, os professores sejam levados a refletir e a repensar sua prática, assim como trabalhar de forma colaborativa e criativa (Schirmer, 2017).

O presente estudo consiste na investigação sobre AEE, incluindo Tecnologias assistivas (TAs) utilizadas como práticas inclusivas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no Município de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Para este trabalho, fez-se a opção por 13 escolas distribuídas por dois pólos, abrangendo dessa forma bairros distintos, favorecendo assim a análise dos dados dentro de contextos e realidades diversas. Esta escolha, nos permitiu enxergar as demandas apresentadas pela comunidade escolar dos diferentes pólos, incluindo os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais e os professores responsáveis pelas SRMs das diferentes escolas, beneficiando assim a pesquisa colaborativa que “[...] entende os participantes e o pesquisador como atuantes durante a investigação, isto é, ambos são aprendizes nesse movimento” (Prais, 2017, p. 92).

Os resultados obtidos por meio da aplicação de questionário para os professores responsáveis pelas SRMs indicaram o perfil dos professores pesquisados, assim como delinear o tipo de deficiência dos alunos atendidos nas SRMs.

De acordo com nossa investigação, em relação à idade dos professores de SRMs das escolas pesquisadas, observamos que 39% dos professores entrevistados têm entre 45-55 anos (Figura 1). Segundo os dados do censo 2019 (IBGE, 2019) a divisão populacional de um determinado local conforme a faixa etária, ocorre da seguinte forma: Jovens – do nascimento até aos 19 anos de idade; Adultos – corresponde à população que possui entre 20 a 59 anos de idade; idosos ou melhor idade – pessoas que apresentam 60 anos de idade ou mais. Logo, a comunidade dos professores participantes da nossa pesquisa se enquadra na população adulta. Analisando detalhadamente em termos percentuais a idade dos profissionais responsáveis pelas SRMs das escolas pesquisadas, observamos que: 1 professor tem idade entre 25 -35 anos, perfazendo um total de 6% do montante entrevistado; 5 professores têm idade entre 35- 45 anos, perfazendo um total de 28% do montante entrevistado; 7 professores têm idade entre 45-55 anos, perfazendo 39% do montante entrevistado; 4 professores têm idade entre 55-65 anos, perfazendo um total de 22% do montante entrevistado e apenas 1 professor tem idade acima de 65 anos, perfazendo 5% do total

de professores entrevistados o que indica que têm experiência de vida, associada ao exercício profissional, o que será analisado mais adiante (Figura 1).

Figura 1: Idade dos Profissionais que atuam na Sala de Recursos.



Fonte: Autores (2022).

Quanto ao nível de escolaridade e a formação dos profissionais, dos 18 profissionais entrevistados, todos têm curso de Pós-graduação na área na qual atuam, e desse montante três profissionais estão cursando e em fase de conclusão de Curso de Mestrado em Instituições de Ensino Públicas. Estes dados indicam que está sendo atendida a Lei 9394/96, que dispõe que os atendimentos a alunos com deficiência serão feitos por professores, com especialização adequada, em nível médio ou superior, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

A educação inclusiva implica um ensino adaptado quanto às diferenças e às necessidades de cada indivíduo, portanto, os educadores precisam estar habilitados para sempre atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos diversos níveis de ensino. Neste propósito a Resolução do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 2, instituída em 11 de setembro de 2001, estabelece em seu Art. 18 que são considerados professores especialistas em educação especial, aquele profissional que:

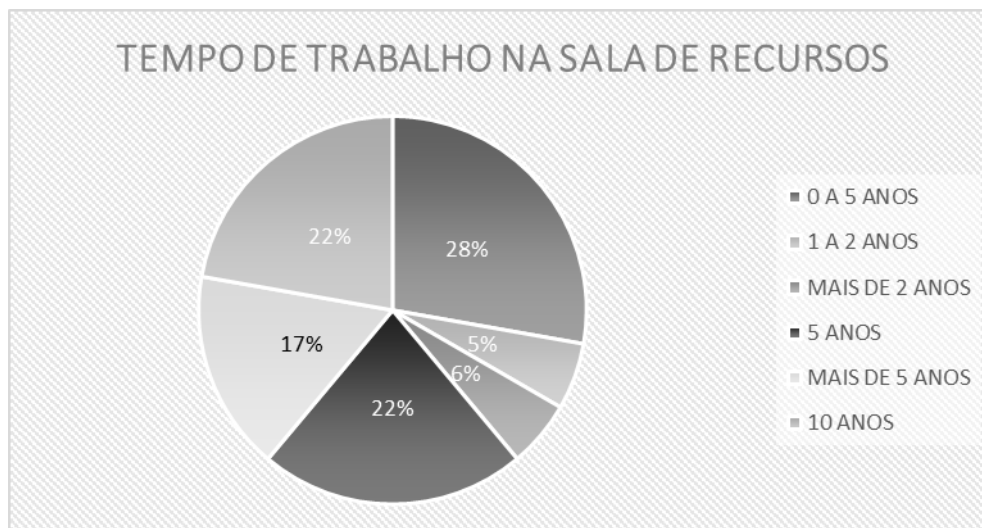
Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Brasil, 2001, on-line).

No que tange ao tempo de trabalho nas SRMs, analisando os dados coletados, observamos que 5 professores atuam de 0 a 5 anos, perfazendo um total de 28% do montante entrevistado; 4 professores atuam há 5 anos, perfazendo um total de 22%; 4 professores atuam há 10 anos, perfazendo um total de 22%; ou seja, apresentam experiência profissional associada à prática da função que exercem (Figura 2); 3 professores atuam há mais de 5 anos na SRMs, perfazendo 17% ; 5 professores atuam de

1 a 2 anos, perfazendo um total de 5% do montante e 1 professor atua entre 1 e 2 anos, perfazendo um total de 5%. Também observamos que o perfil do profissional que atualmente está à frente do trabalho na SRMs tem formação acadêmica especializada, além de ter mais experiência de vida, em razão ao fator idade.

Figura 2: Tempo de trabalho na Sala de Recursos.



Fonte: Autores (2022).

Tendo em vista que a Lei dá o direito de o aluno com deficiência ser matriculado no ensino regular, a qualquer momento estes professores poderão receber alunos com diferentes deficiências e, portanto, devem estar preparados para atendê-los. Como enfatiza Mazzotta (1996, p. 187):

[...] um dos itens necessários para uma política de educação de atendimento às pessoas com deficiência é zelar para que o atendimento educacional caracterizado como especial, seja, de fato, especial, incluindo como elemento central o professor especializado além de currículos adaptados ou especiais e materiais, aparelhos e equipamentos específicos (Mazzotta, 1996, p.187).

É preconizado por lei que o atendimento na SRMs, seja de 15 (quinze) a 20 (vinte) alunos por turma, sendo que o atendimento pode ser coletivo (até 08 alunos por grupo), devendo ser individualizado quando o aluno demandar apoio intenso e diferenciado do grupo, atendimento organizado em módulos de 50 (cinquenta) minutos até 2 horas/dia, para atendimento de alunos de várias escolas da região (Brasil, 2008). Neste estudo, no que diz respeito ao quantitativo de alunos atendidos nas SRMs das escolas pesquisadas, observamos que: 9 professores atendem de 5 a 10 alunos com deficiência neste local; 8 professores atendem mais de 10 alunos e apenas 1 professor atende de 1 a 5 alunos (Figura 3). Neste sentido, identificamos que dezessete professores atendem uma faixa expressiva de alunos (5 – mais de 10 alunos).

Figura 3: Quantitativo de alunos atendidos na Sala de Recursos/Escolas dos Polos 6 e 7.



Fonte: Autores (2022).

Importante ressaltar que durante o período da nossa pesquisa, as escolas incluídas nos pólos 6 e 7, atendiam 184 alunos com diversas deficiências (Quadro 1). Em relação ao tipo de deficiência dos alunos atendidos nas SRMs, destacamos que o maior percentual, cerca de 32,69%, são de alunos com Deficiências Múltiplas, seguido dos alunos com Deficiência Intelectual (29,35%) e demais deficiências (Quadro 1). Este dado, demonstra a necessidade de conhecimentos prévios do quadro de deficiências múltiplas por parte do profissional que atua nas SRMs. Assim sendo, observa-se a urgência de construção e elaboração de materiais e atividades que melhor possibilitem o processo ensino-aprendizagem inclusivo deste público alvo da educação especial.

Quadro 1: Tipo de deficiência dos alunos atendidos na SRMs das escolas dos Polos 6 e 7.

Tipo de Deficiência	Quantitativo de Alunos	Percentual
Deficiências Múltiplas	60	32,60%
Deficiência Intelectual	54	29,35%
Deficiência Física	22	11,96%
Transtorno do Espectro Autista (Transtorno do Espectro Autista)	22	11,96%
Deficiência Visual	14	7,61%
Outras deficiências	6	3,26%
Deficiência Auditiva	2	1,09%
Altas Habilidades	1	0,54%
Síndrome de Dravet	1	0,54%
Distúrbio Auditivo (prótese coclear)	1	0,54%
Esquizencefalia	1	0,54%
Total de alunos dos Polos 6 e 7:	184	

Fonte: Autores (2022).

Nesta perspectiva, segundo Prado e Freire (2001, 5):

O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas, cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural.

O quadro mais desafiador da Educação Especial é com relação aos alunos com deficiência intelectual, pois que tal deficiência caracteriza-se por um comprometimento na elaboração de conceitos. O indivíduo com deficiência intelectual quando comparado aos seus pares, demonstra uma defasagem do ponto de vista cognitivo, comprometendo desta forma a construção do conhecimento e dos saberes (Oliveira, 2011; Valentim, 2011). Segundo Vygotsky (1997, p. 201), a deficiência intelectual designa [...] todo o grupo de crianças, que em relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos”. Ainda de acordo com Vygotsky (1997) “ um bom ensino deverá promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

Neste sentido, segundo o referido autor, a mediação é considerada fundamental no processo ensino-aprendizagem, de forma a promover a aprendizagem de qualquer criança. Nessa linha de raciocínio, o professor tem um papel importantíssimo na mediação da aprendizagem, especialmente do aluno com deficiência, de modo a estimular o desenvolvimento do seu potencial, de habilidades e competências, superando desta forma, as barreiras impostas pela própria deficiência.

Um exemplo relatado por um dos professores participantes da nossa pesquisa, que corrobora com a teoria Vygotskyana, foi a ocorrência de um caso no qual o aluno com deficiência intelectual foi alfabetizado por meio do trabalho proposto no AEE, com a utilização de materiais adaptados, fazendo-se uso, portanto da TA de baixo custo.

Neste caso, percebe-se a importância do estímulo do professor, exercendo seu papel de mediador, de forma a promover e estimular o desenvolvimento intelectual de seus alunos. Outro ponto relevante, é a utilização de um outro mediador à luz da teoria de Vygotsky, em que o instrumento, no caso a Tecnologia Assistiva, a qual promoveu o acesso e a construção do conhecimento ao aluno deficiente.

Quanto ao conhecimento do conceito de TA, a resposta foi unânime em responder que tinham conhecimento do Conceito de Tecnologia Assistiva, perfazendo, desta forma, 100% dos professores entrevistados nesta pesquisa.

Sobre esta questão Calheiros et al., (2018, p. 239) afirmam que:

Modelos de formação de professores e dos demais profissionais envolvidos nas diversas ações junto ao público alvo da Educação Especial devem ser repensados, no intuito de que esses profissionais possam conhecer o recurso de TA e fazê-lo atingir o seu objetivo na garantia de ampliação de funcionalidade e participação social do sujeito, por todo o seu curso de vida.

Em relação à aplicabilidade dos recursos de TA no Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais das escolas pesquisadas, a resposta dos profissionais responsáveis foi unânime, todos os professores entrevistados responderam que aplicam a Tecnologia Assistiva nas intervenções junto aos alunos com deficiências. Tais resultados comprovam o que é previsto em lei sobre o AEE e a oferta de TA nas intervenções junto aos alunos atendidos na SRM. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais do AEE (Brasil, 2009, Art.13) definem como uma das atribuições do professor do AEE:

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”.

No Atendimento Educacional Especializado, a TA vem se tornando, cada vez mais como um novo caminho nos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de alunos com deficiências, como faz notar Bersch & Pelosi (2006) “[...] a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a ‘fazer’ tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno “ser” e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento”.

Traçando um paralelo com os resultados de pesquisas semelhantes em outras cidades de alguns estados brasileiros, como Curitiba-PR, Aracaju-SE, Uruguaiana-RS (Fuck, 2016; Reis et al, 2016; da Silva et al., 2018) e ainda corroborando com o estudo de Silva (2022), podemos dizer que o perfil do professor de AEE demonstra que a formação continuada é primordial como forma de aprofundamento de conhecimento, de saberes e do aprimoramento de estratégias e partilhas de experiências vivenciadas na SRM.

Nessa perspectiva, em nosso trabalho, após análise dos depoimentos dos professores participantes, foi possível constatar que a Fundação Municipal de Educação de Niterói prevê regularmente a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Especial e Inclusiva deste município, oferecendo cursos de capacitação, fomento e incentivo ao aprofundamento de estudos e pesquisa acerca de tais temáticas por parte da equipe de professores, especialmente os responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

4. Considerações Finais

Consideramos que as entrevistas muito contribuíram para identificar o perfil dos profissionais que atuam nas SRMs de treze (13) escolas localizadas nos pólos 6 e 7 da Rede Municipal de Educação de Niterói no que diz respeito a: idade, formação e experiência dos professores entrevistados e a diversidade de etiologias e deficiências dos alunos contemplados no AEE das escolas investigadas.

No que tange à formação dos professores, identificamos que todos os entrevistados têm cursos de Pós-Graduação ligados à área de sua prática o que demonstrou que tais profissionais estão preparados e habilitados para o pleno exercício de sua função. Um exemplo disso, é que os professores têm conhecimento do conceito, aplicabilidade e principalmente dos benefícios do uso da Tecnologia Assistiva como mediadora da aprendizagem, promovendo a equidade do ato educativo; visto que propõe romper as barreiras que o impedem de construir uma aprendizagem ativa, autônoma e significativa.

Outro aspecto relevante constatado neste trabalho, e que está intimamente atrelado às competências para a plena atuação dos professores do AEE nas SRMs, é em relação à formação e capacitação dos professores como pré-requisito para desempenharem sua função neste setor da escola. Corroborando desse modo, com as expectativas e relatos dos profissionais de que há necessidade de um aperfeiçoamento constante e permanente de modo a aplicar os conhecimentos teóricos na prática.

Ressaltamos aqui que os profissionais elogiaram o investimento feito por parte da Fundação Municipal de Educação de Niterói na formação em serviço para os que atuam diretamente no AEE. Neste sentido, esperamos que esta formação em serviço se estenda para todas as cidades do Brasil para o favorecimento do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em nosso país.

Agradecimentos

Agradecemos aos profissionais das escolas investigadas e ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense - UFF.

Referências

Alves, D. O. (2006). *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. MEC; SEESP.

- Barreto, L. C. D. (2008). Sala de recursos: um estudo a respeito da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá-PR.
- Bersch, R. C. R. & Pelosi, M. B. (2006). Portal de Ajudas Técnicas para a Educação; equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II: Secretaria de Educação Especial. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP.
- Brasil (1986). Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. Brasília, DF. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A52B.
- Brasil (2001). RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- Brasil (2004). Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Cap. III: das Condições Gerais da Acessibilidade. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>.
- Brasil (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>.
- IBGE
- Brasil (2009). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.
- Calheiros, S. D., Mendes, E., Lourenço, G. F. (2018). Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. *Revista Educação Especial*, 31(60), 229-244.
- Carvalho, E. N. S. (2014). *Linguagens da discriminação: a questão da deficiência*. In: Séguin, E.; Soares, E.; Cabral, L. (Coord.). Temas de discriminação e exclusão. Ed. Lumen Juris, p. 33-57.
- CAT (Comitê de Ajudas Técnicas) (2007c). Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: Acesso em: 22 de novembro de 2019.
- Cortelazzo, I. B. C. (2012). *Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias*. In: Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.; Omote, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Cultura Acadêmica.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia de Pesquisa Científica*. Apostila. Fortaleza, UEC.
- Fuck, A. H. (2016). A formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado. *Anais da XI Anped-Sul*, UFPR, Curitiba, Paraná, pp.1-15.
- Garcia, R. M. C. (2008). *Políticas inclusivas na educação: do global ao local*. In: Baptista, C. R.; Caiado, K. R. M.; Jesus, D. M. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Galvão Filho, T.A. (2012). *Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos*. In: Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.; Omote, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília, São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.), Atlas.
- Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.; Omote, S. (2012). *Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas*. In: Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.; Omote, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília, Cultura Acadêmica.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar*. Record, p. 50.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) (2019). Informações por cidade e estado. <<https://www.ibge.gov.br/informacoes-porcidade-e-estado.html?t=destaques&c=4305108>>.
- Koche, J. C. (2011). *Fundamentos de metodologia científica*. (34a ed.), Vozes.
- Ludke, M.; Andre, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa*. (2a.ed.), EPU.
- Mantoan, M. T. E. (2005). *O direito de ser, sendo diferente na escola*. In: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. Cortez.
- McMillan, J. H. & Shumacher, S. (1997). *Research in Education*. Addison Wesley Educational Publishers Inc.
- Mendes, E. G. & Cia, F. (2012). *ONEESP – Um Observatório Nacional para a Comunidade da Educação Especial*. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (ORG). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. ABPEE, p. 363-383.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Nunes, L. R. O. P. & Schirmer, C. R. (2017). *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais*. EDUERJ, 357 p.

- Oliveira, A. A. S. (2011). *Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular*. In: Pletsch, M. D.; Damasceno, A. Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. 10-22.
- Pereira A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J. & Shitsuka, R. (2018). Metodologia da pesquisa científica. UFSM.
- Prado, M. E. B. B. & Freire, F. M. P. (2001). *A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional*. In: Freire, F. M. P.; Valente, A. (Orgs). Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. Cortez.
- Prais, J. L. S. & Rosa, V. F. (2017). Revisão sistemática sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. *Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas*, 18(4), 414-423.
- Reis, A. A., Santos, P. S. & Menezes, L. T. D. (2016). Formação dos professores das salas de recursos multifuncionais das escolas da rede pública estadual da cidade de Aracaju. *Anais SEMPESq- UNIT-Alagoas*, pp.1-10.
- Sartoretto, M. L.; Bersch, R. (2017). *O que é Tecnologia Assistiva?* Assistiva: Tecnologia e Educação.
- Schirmer, C. R. (2012). *Comunicação Alternativa e formação inicial de professores para a Escola Inclusiva*. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Silva, A. C. S., Teixeira, A. M., Soares, R. G., Engers, P. B., Fumagalli, R. M. L., Copetti, J. (2018). Análise do perfil dos professores do Atendimento Educacional Especializado das escolas municipais de Uruguaiana/RS. *Anais do 10o Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão- - SIEPE*, Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, RS. Pp.1-7.
- Silva, R. S. (2022). AEE for Multifunctional Resource Rooms: Legal, Pedagogical and Organizational Aspects. *Research, Society and Development*, 11(4), e51011426594.
- Souza Freire, S. (2012). *Inclusão escolar: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva*. <http://www.artigonal.com/educacaoonline-artigos/inclusao-escolar-praticas-pedagogicas-para-uma-educacao-inclusiva4951779.html>>
- Valentim, F. O. D. (2011). *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação de aprendizagem escolar*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Visor.
- Yin, R. K. (2015). *O Estudo de caso: Planejamento e método*. (5a ed.), Bookman.